

Przyczynek do diagnozy potencjału edukacji dla pokoju w kraju przyfrontowym. Polemika z artykułem Konrada Rejmana „Pedagogika i (nie)istnienie - pokój jako wyzwanie dla edukacji”

Piotr Kowzan¹ 



Abstrakt

Celem tej polemiki z artykułem Konrada Rejmana jest odsłonięcie tych fragmentów jego wywodu, które widziane z perspektywy krytycznej prowadzą do innej edukacji dla pokoju. Takiej, która jest związana z aktywnością ruchów społecznych, prowadzi badania terenowe i nauczycielskie, eksperymentuje i dba o demokrację. I nie polega na dialogu jako na panaceum.

Słowa kluczowe

krytyczna edukacja dla pokoju, problem skali, badania dla pokoju, ruchy społeczne

A Contribution to the Examination of the Significance of Education for Peace in a Frontline Country. A Polemic with Konrad Rejman's Article "Pedagogy and (Non) Existence - Existential Reflection on Education and Peace"

Abstract

The purpose of this debate with Konrad Rejman's article is to expose those parts of his argument that, when viewed critically, lead to a different approach to peace

¹ Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland, piotr.kowzan@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-6506-8327>

education. One that is concerned with democracy, engages in field and teacher research, and is connected to social movement activity. Additionally, it does not view dialogue as a panacea.

Key words

critical peace education, scaling problem, peace research, social movements

Wstęp

Namysł nad kategorią pokoju jest nie tylko ważny, ale i pilny z polskiej perspektywy. Jako mieszkańcy kraju przyfrontowego jesteśmy świadkami skutków ekspansji pojęcia wojny: od wojny zimnej, przez hybrydową (Ochmann i Wojas, 2019), po wojnę informacyjną i poznawczą (*cognitive weapon/warfare*) (Aleksandrowicz, 2017). Bez przygotowania sobie pojęcia pokoju możemy nie mieć dokąd z tych wojen wrócić. Krytyczna refleksja nad pojęciami edukacji dla pokoju ma wymiar międzynarodowy. Na ogół refleksja podąża za zaangażowaną praktyką w miejscach dotkniętych konfliktem zbrojnym: Angola (Wessells, 2013), Bośnia i Hercegowina (Clarke-Habibi, 2005), Irlandia Północna (McGlynn et al., 2004), Palestyna-Izrael (Bekerman, 2007). Propozycja Konrada Rejmana (2022) jest cenna, bo w obecnych polskich warunkach dyskusja nad pojęciami w zasadzie poprzedza praktykę edukacji i wychowania dla pokoju. Jest to jednak propozycja w duchu humanistycznym, która indywidualizuje odpowiedzialność i sprawczość przez co ostatecznie powiela iluzje charakterystyczne dla edukacji szkolnej. Co więcej, sprowadza to, co aktywne w ludziach do aktywności wojskowej.

Nie chcę pozostawić tej drogi bez alternatywy. Pokażę, że edukacja dla pokoju ma sens, gdy jest osadzona w realiach społecznych i wprowadza dzieci i młodzież do działania w ruchach społecznych (*social movement-oriented citizenship*). Krytyczna perspektywa na edukację dla pokoju (Bajaj, 2014) domaga się diagnozy sytuacji wymagającej pokoju. A ostatecznie uaktywnienia w niej komponentu badawczego. Wcześniej jednak pokażę, że taki bardziej socjologiczny ogląd mieści się w definicjach wypracowywanych przez Rejmana, gdy uwzględni się ich meandry.

Pusty pokój, dwa pokoje i pojęcia pomocnicze

Rejman przyjął, że pokój funkcjonuje jako puste znaczące w rozumieniu filozofii politycznej Ernesto Laclaua. Rzeczywiście mobilizuje ludzi do wysiłków dla

dobra wspólnego. Ryzyko tej optyki polega na tym, że definiowanie pustych znaczących powoduje rozkład tej mobilizacji zbudowanej wokół nich. Z tego względu inne strategie radzenia sobie z wieloznacznością pojęcia pokoju, to analiza relacji między nim a innymi pojęciami ważnymi dla edukacji dla pokoju, czyli przemocą, edukacją, badaniami etc. Taki program realizuje m.in. Ilan Gur-Ze'ev (Gur-Ze'ev, 2001, 2014). Nasz lokalny, polski problem z pojęciem pokoju związany jest z kwestią zanikania kolektywnej i ucieleśnionej pamięci wojny, ponieważ odchodzą świadkowie II wojny światowej. Nasze instytucjonalne zasoby w zakresie edukacji dla pokoju – instytucja Organizacji Narodów Zjednoczonych, uniwersalne prawa człowieka i pierwsza fala edukacji dla pokoju (Suchodolski, 1983; Wesołowska, 1993) – powstawały jako biograficzna lekcja wyciągnięta z doświadczenia wojny. Druga fala zainteresowań pokojem wyrosła ze strachu przed bronią nuklearną. Choć jako państwo nie dysponowaliśmy takim arsenałem, to jako potencjalne miejsce realizacji takiego starcia mocarstw Polska aktywnie działała na rzecz pokoju światowego. W 1978 roku z inicjatywy Polski w ONZ uchwalono „Deklarację o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju” (Symonides, 1980). Trzecia fala korzystała z instytucjonalnego przygotowania społeczeństwa do dbałości o pokój i cechował ją rozkwit znaczenia masowych ruchów społecznych. Kluczowe znaczenie dla myślenia o pokoju miał ruch Solidarność i pokojowa transformacja ustrojowa w Polsce (Czaputowicz, 2017). Obecnie jesteśmy w okresie po spektakularnych porażkach światowej społeczności w powstrzymaniu wojen prowadzonych w ich imieniu przez mocarstwo i kraje zależne, w tym Polskę. Największy światowych rozmiarów protest antywojenny odbył się 15 lutego 2003 roku przeciwko wojnie w Iraku (Habermas i Derrida, 2003). Mobilizacja polegająca na koordynacji wydarzeń w ponad 600 miastach, z których część protestowała w skali nie mającej historycznego precedensu, została zignorowana przez pryncyplistów do wojny kompleks militarno-przemysłowy. W Polsce po transformacji mieliśmy już tylko edukację patriotyczną w miejsce pokojowej, więc nasze państwo wzięło udział w wojnie w Iraku w roli agresora przy symbolicznym oporze społeczeństwa. Udział w neokolonialnej eskapadzie nie spełnił pokładanych w niej nadziei na eksploatację ekonomiczną Iraku i to mimo politycznej reprezentacji we władzach okupacyjnych. Obecnie, jako mieszkańcy kraju przyfrontowego, dyskutujemy o edukacji dla pokoju mając znowu własną „skórę w grze” (Taleb, 2013). Robiąc ją także na własny użytek, mamy szansę robić ją wiarygodnie. Wcześniej wysyłaliśmy żołnierzy, czyli specjalistów, a obecnie na wojnie w Ukrainie giną ludzie podobni (etnicznie), przypadkowi (cywile), bliscy (ludzie odkrywają swoje zapomniane, ponadgraniczne więzi rodzinne),

a także polscy obywatele w legionie międzynarodowym. Wojna pochłonęła naszą kolektywną uwagę, indywidualne zasoby i odczuwamy jej emocjonalny i ekonomiczny ciężar.

W naszym kontekście ważnym pojęciem wobec, którego warto myśleć o pokoju, jest pojęcie usprawiedliwionej przemocy dla pokoju. Zarówno z perspektywy oczywistego obecnie wsparcia Ukrainy podczas wojny z Rosją, jak i z perspektywy środków stosowanych przez społeczeństwo obywatelskie w celu powstrzymania własnego państwa przed agresją lub utrzymania porządku demokratycznego. Natomiast definiowanie pokoju w taki sposób, żeby nie był zaledwie przeciwieństwem wojny, też jest interesujące, bo uwalnia edukację dla pokoju od przymusu śledzenia bieżących wydarzeń na świecie. Rejman definiuje pokój jako:

taki stan rzeczywistości i relacji międzyludzkich, w którym człowiek może skupić się przede wszystkim na realizowaniu twórczego potencjału, ponieważ nikt nie zagraża ciągłości jego podmiotowości i tożsamości, a groźba nieistnienia nie stanowi narzędzia do realizacji politycznych celów i wymuszania posłuszeństwa tak, jak dzieje się to chociażby w trakcie wojny.

Łatwo zauważyć, że takie warunki pokoju mogą nie zostać spełnione także w czasie nie-wojny. Mamy tu więc do czynienia z dwoma rodzajami pokoju, które można nazwać: pokojem społecznym oraz pokojem światowym. Pokój światowy to czas wolny od zabijania, a pokój społeczny to warunki umożliwiające ludziom realizację ich twórczego potencjału, jak chce Rejman lub brak strukturalnych napięć społecznych, jak chciałby (Galtung, 1969). Pedagodzy krytyczni zauważą, że taki pokój społeczny jest trudny do osiągnięcia w kapitalizmie. Pojedynczy ludzie potrafią jednak znaleźć sobie enklawy spokoju i potrafią realizować swój potencjał twórczy także w sytuacji zagrożenia. Emblematycznym przykładem niech będzie tu Czesław Miłosz tłumaczący Szekspira podczas wojny w okupowanej Warszawie (Romanowska, 2009). Bezpiecznie byłoby więc myśleć o pokoju jako wartości stopniowalnej. Pozwalając, tym samym, na radość z sukcesów, polegających na zapobieganiu konfliktom zbrojnym.

U Rejmana jednak pokój musi być pełen: wolność twórcza i wyłączenie z posłuszeństwa. W takim ujęciu edukacja dla pokoju stałaby się grą o wszystko, czyli zawsze o pełen pokój. Realizując ją w szkole trudno jest utrzymać takie ambicje. Raczej zadowolą nas jakiekolwiek sukcesy na drodze do pokoju. Tak jak za ważne osiągnięcie ludzkości uznajemy przyjmowanie uchodźców. Nie wygasza to wojen. Nie daje też gwarancji uczynienia ich życia trwale istotnym społecznie,

by mogli „w pełni czuć się podmiotem, a więc mieć wpływ na rzeczywistość, realizować swoje plany i swój pomysł na życie”. Przyjmowanie uchodźców jest zaledwie aktem ratunku ich życia biologicznego. Rejman nie rozważa możliwości wycofania się, ucieczki ani eksodusu wobec zagrożenia. Za to przeprowadza nas przez zawiłości upodmiotowienia się w trakcie walki o pokój:

Moja istotność – czyli wartość i jakość mojego życia – zostaje również zanegowana, kiedy zmuszony jestem zabijać, a dochodzi do tego chociażby w czasie wojny. Można powiedzieć bowiem, że na wojnie to właśnie nieistnienie zostaje dowartościowane. Istnienie i chęć do jego zachowania nakazuje się wtedy lekceważyć, aby znaleźć w sobie „odwagę do nieistnienia” i do unicestwiania istnień.

I jest to moment, który wzbudził mój niepokój (*nomen omen*), jako początek zbyt uwodzicielskich ilustracji wywodu. Nie chcąc unikać odpowiedzialności za sytuacje nie-pokoju, Rejman zafundował czytelnikom perspektywę strzelanki pierwszoosobowej (ang. *first-person shooter*), czyli rodem z gier komputerowych. Ta fantazja o nisko-oprzyrządowanych żołnierzach piechoty, którzy bez wielomiesięcznych szkoleń stają oko w oko z wrogiem, którego muszą zabić jest trudna do utrzymania poza środowiskiem gier. O tym, jak kuszące jest myślenie o pokoju posługujące się zmilitaryzowaną wyobraźnią wiem, bo jest to częścią mojej chłopackiej kultury.

Dla dalszych rozważań warto ujawnić zajmowaną pozycję w stosunku do tematu, bo spojrzenie na pokój i edukację zależy od kierunku, z którego zbliżamy się do nich. Moje zaangażowanie wynika z tego, że jestem ojcem trzech chłopców, których usiłuję ustrzec przed fascynacją wojną. Nie uczę w szkole, ale na uczelni prowadzę zajęcia z globalnej edukacji, której wychowanie dla pokoju jest ważną częścią. Oddaję świat w ręce kolejnego pokolenia, a co za tym idzie moje własne nieistnienie nie jest dla mnie najstraszniejszą perspektywą w obliczu wojny/nie-pokoju. Nie identyfikuję się z ruchami religijnymi, a taka identyfikacja jest częstą charakterystyką osób aktywnych na polu edukacji dla pokoju. Pochodzę z Polski Zachodniej i podzielam stereotypową dla tej części kraju zapobiegliwość, troskę o infrastrukturę i przygotowanie instytucjonalne. Jednocześnie wychowałem się w dzielnicy robotniczej, a wczesną dorosłość przeżywałem w burzliwych latach 90. XX wieku. Pozostały mi po tym: głęboka nieufność do instytucji państwowych, szczególnie przedstawicieli grup dyspozycyjnych oraz podejrzliwość w stosunku do deklarowanych celów edukacji. Edukacja dla pokoju pociąga mnie jako twór egzotyczny, bo niezaznany.

Wyobrażenia społeczna kontra wyobrażenia moralna

Jednym z fundamentalnych problemów edukacji dla pokoju jest to, że często usiłujemy naszą wizję pokoju „robić” innym (Wessells, 2013; Zembylas i Bekerman, 2013). Przeszczepiamy nasze wyobrażenia pokoju i dobrego życia w przestrzeni i w czasie. Robimy to w dobrej, oświeceniowej wierze, ale w określonych warunkach instytucjonalnych i politycznych. Dlatego kiedy Rejman stwierdza, że:

[i]stnieć pragniemy, nieistnienie, jak też radykalne ograniczenie jakości i sensu naszego istnienia, wzbudza w nas lęk i niepokój.

To wywołuje u mnie pragnienie krytycznej edukacji dla pokoju. To jego uniwersalizujące przerażenie własnym niebytem łatwo zaklasyfikować jako etnocentryzm. Ma też charakter klasowy w tym sensie, że w kontekście kumulacji strukturalnych upokorzeń, nieistnienie przeraża bardziej ludzi z perspektywami niż pozostałych. Mniejszy lęk nie przekłada się łatwo na gotowość posługiwania się przemocą. W końcu proces powstawania współczesnego państwa polskiego polegał na tym, żeby uczynić chłopów subiektywnie istotnymi dla całości społeczeństwa. Wcześniej nie widzieli sensu w zabijaniu i zobiektywizowany w rozważaniach Rejmana przymus niewiele zmieniał. Dlatego pragnienie istnienia i rzekome lęki przed nieistnieniem mogą też okazać się nietrwałe w czasie. Ludzie bywają bohaterami zasłaniającymi nieznajomych własnym ciałem. A Polska to kraj z żywą tradycją samospalenia z intencją wspólnego dobra (Żuk i Żuk, 2018).

Przede wszystkim jednak myślenie o uniwersalnym człowieku zamiast o różnych ludziach uniemożliwia identyfikację ludzi kochających wojnę. Kochają ją ze względu na interesy, pomysł na życie jako walkę, profesję, misję lub przyzwyczajenie. Nie są to tylko jacyś odlegli i wynaturzeni w swoim sadyzmie „oni”. Zasadniczo dyskurs naukowego oglądu wojen postawi Polskę w roli beneficjenta wojny w Ukrainie niezależnie od naszego, społecznego zainteresowania pokojem tam. Identyfikacji korzyści jesteśmy uczeni w szkole, analizując wydarzenia historyczne. Polska zyskała demograficznie (Wolski i Drabiński, 2022), zyskała na politycznym znaczeniu oraz na ograniczeniu finansowania rosyjskich agentów wpływu. A jej infrastruktura została podporządkowana logistyce zaopatrzenia frontu, co w jakimś stopniu uniezależni gospodarkę od ekonomii (w szczególności od wahań nastrojów konsumentów), jakkolwiek egzotycznie by to brzmiało w świetle dominującej tu przez lata doktryny neoliberalnej.

Trudno więc nie podzielać intuicji Rejmana, że osobiste doświadczenie lub pełne empatii wyobrażenie może być fundamentem pokoju, skoro jako kraj czerpiemy strategicznie korzyści z degradacji Rosji. Rozszerzanie oglądu,

nazywane przez Rejmana w tej pierwszoosobowej optyce dystansem, oddala od nas odpowiedzialność za stan świata. Co ciekawe, wydaje się, że Rejman eksploruje myśl zawartą w „Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju”, która została dopisana do propozycji zgłaszanej przez polską delegację: *„wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed”*¹ (United Nations, 1978). Symonides bagatelizuje tę myśl jako przepisaną z konstytucji UNESCO i po prostu ładną (Symonides, 1980, s. 64), ale ona wyraża istotę humanistycznego podejścia do edukacji dla pokoju i uzasadnia wychowawczą dbałość o to, co Suchodolski nazywał ładem w ludziach (Suchodolski, 1983, s. 12-14).

Problem skalowalności w edukacji dla pokoju

Skalowalność edukacji na życie społeczne była zawsze problemem. Nie wiadomo jak szkolny sukces edukacji dla pokoju miałby przełożyć się na pokój – światowy czy społeczny. Prowadzona jedynie w szkole, w oderwaniu od edukacji dorosłych i aktywności ruchów społecznych będzie boleśnie utopijna ze względu na indywidualizowanie odpowiedzialności za stan świata przy aspiracjach wymagających długofalowego, powszechnego wysiłku. Ale jak pisze Rejman:

Mówiąc o pokoju, równocześnie mówimy o jakimś wyobrażeniu na temat świata. Deklarujemy w ten sposób określoną wizję przyszłości, dla której zaistnienia istotne jest opanowanie różnorodnych umiejętności.

Te pozornie różnorakie umiejętności są dla mnie chodzeniem wydeptanymi ścieżkami i sprowadzają ambitne w polu edukacji wyzwanie osiągnięcia i dbania o pokój do ulubionego przez filozofów dialogu. Jak pisze Rejman:

Edukację traktuję tym samym jako przestrzeń spotkania i dialogu – to właśnie umiejętność bycia razem poprzez dialogiczną relację, uznając za jeden z podstawowych atrybutów pokoju – w której może dojść do prawdziwej rozmowy.

Niezależnie od tego, czy edukację dla pokoju realizujemy w modelu bezpośrednim (mówiąc o pokoju otwarcie) czy pośrednim (wyposażając w kompetencje, o których myślimy, że sprzyjają pokojowi) (Bar-Tal i Rosen, 2009),

¹ Przytaczam po angielsku ze względu na niezamierzone wówczas wskazanie mężczyzn jako odpowiedzialnych za wojnę, co koresponduje z wyzywającym tonem tej męskiej rozmowy o pokoju oraz feministyczną perspektywą tamtego czasu (Boulding, 1986).

to nie ma modelu przejścia między tym, co indywidualne a ustanowieniem lub utrwalaniem pokoju światowego w sensie doprowadzenia do zaniku konfliktu zbrojnego. Jednak w humanistycznym podejściu do edukacji dla pokoju zakłada się, że każda interakcja ma znaczenie, licząc na to, że wytworzy się kultura pokoju, która zapobiegnie eskalacji konfliktów. Ważnym kontekstem dla tego popularnego w Stanach Zjednoczonych podejścia jest poziom przemocy szkolnej, który na kontynencie amerykańskim potrafi eskalować do poziomu szkolnych strzelanin. W Europie przemoc szkolna ma na ogół jakościowo inny charakter niż konflikt zbrojny. Za to mamy bogate doświadczenia konfliktów zbrojnych. Lecz dla większości ludzi były to i są doświadczenia bycia pionkiem, czyli umownie osobą niedecyzyjną w sprawie tego, czy wojna wokół niej jest, czy nie. Z perspektywy nie-żołnierza, nie-polityka, ale pionka właśnie, kształtowanie umiejętności prowadzenia dialogu pod hasłem edukacji dla pokoju jest niebezpieczną iluzją.

Prowadzenie dialogu z myślą o pokoju jest umiejętnością przydatną elitom, bo od uczestników wymaga kurtuazji w maskowaniu ich władzy. Humanisci zwykle pomijają też ryzyko związane z prowadzeniem dialogu. Przede wszystkim, dialog, na który jesteśmy gotowi, esencjaliści uznają za jego pozór, bo oczekują, że zawiązanie się takiego spotkania zmienia ludzi w zakresie niemożliwym do przygotowania się do tego (por. liczne odniesienia do Józefa Tischnera i Martina Bubera w tekście Rejmana). W rezultacie dialogu uczestnicy nie zawsze mają do kogo wracać. Parafrazując słowa znanej pieśni oporu, niezależnie od tego czy mury padają lub rosną, zaangażowany w dialog humanista zawsze już będzie sam.

Nie zmienia to faktu, że powszechnie umiejętności prowadzenia dialogu pełnią ważną w edukacji funkcję indywidualizującą. W edukacji dla pokoju, szczególnie w obszarze troski o pokój społeczny, dialog może pełnić też ważną funkcję diagnostyczną. Mój sceptycyzm wobec niekrytycznych propozycji edukacji dla pokoju wynika z tego, że dialogu uczyłem się właśnie w szkole i po szkole na pytaniach typu: „Chcesz wpierdol?”. Takie zaczepki zewnętrzny obserwator-humanista może oczywiście zbyć, jako przykład groźby. Jednak zwalczanie postaw dominacji dialogiem ma sens tylko wtedy, gdy takie postawy występują. W warunkach względnie trwałego nie-pokoju społecznego, osoba zagadnięta takim pytaniem zostaje wyprowadzona poza strefę własnego komfortu i takiego zaproszenia do dialogu łatwo nie może zbyć. Pozostaje więc traktować to jako spełnienie warunku koniecznego do dialogu. W końcu, za Rejmanem:

Konflikty, antagonizmy oraz napięcia społeczne i polityczne, mogą być rozwiązywane na drodze spotkania i dialogu, gdzie spotkanie będzie oznaczało samą możliwość podjęcia rozmowy z Innym.

Gdy pada pytanie „Chcesz wpierdol?”, to wiadomo, że było fakultatywne, w tym sensie, że paść nie musiało. Pytający mógł działać, polegając na własnej ocenie sytuacji bez zadawania pytania o pragnienia Innego. Budzi ono niepokój, lecz osobom nim wyróżnionym oferuje wcale nieoczywiste doświadczenie, przygodę. Sytuacja zainicjowana tym pytaniem spełnia Rejmanowskie kryterium pokoju, jako „możliwość autentycznej rozmowy, podczas której zależy nam na poznaniu drugiego człowieka, na przełamaniu obcości”. Takie spotkania często kończą się w dialogu. Co nie zmienia faktu, że są formą opresji.

Powyższy kontr-przykład dialogu, który nie mieści się w potocznym rozumieniu pokoju jako spokoju, pozwala zrozumieć dlaczego w praktyce zmniejszania przemocy szkolnej znaczący udział mają programy nie-dialogiczne. Skuteczność wykazują programy wykorzystujące najprostsze formy medytacji w klasie (Fisher, 2006). Można też odrzucić dialog na rzecz spójnego komunikowania przez dorosłych wspólnych wartości i oczekiwań, tak jak w programie Zero (Pyżalski i Roland, 2010; Roland i Midthassel, 2012). Typowe interwencje w oparciu o podejście dialogiczne koncentrują się na poznaniu Innego. Dociekają przyczyn, więc zaczynają się od pytania „Dlaczego go bijesz?” i brną w racjonalizacje produkowane przez sprawców. Mniej wyrafinowane intelektualnie, lecz skuteczne, jest automatyczne potępienie przemocy i wręcz odmowa słuchania tych racjonalizacji.

Problem sprawczości ludzi i nie-ludzkich aktorów w nas

Skrajnym przykładem nie-dialogicznego podejścia do problemu przemocy jest medykalizacja indywidualnej agresywności. W badaniach nad skutkami wybranych substancji psychoaktywnych (LSD i/lub grzyby zawierające psylocybinę) ustalono, że psychonauci-mężczyźni polegający na tych środkach są rzadziej sprawcami przemocy domowej (Thiessen et al., 2018). To jedno z wielu ciekawych odkryć w odradzającej się dziedzinie badań nad substancjami psychoaktywnymi, wskazujących na potencjalny udział nie-ludzkich aktorów w regulowaniu indywidualnych emocji i budowaniu pokoju społecznego. Trudno nie dostrzec potencjału skalowalności podejścia medycznego, zwłaszcza że współpraca z takimi nie-ludzkimi aktorami została już oswojona w kulturze. Po drodze do pokoju światowego to podejście – łączące medycynę, terapię i wychowanie przez transformatywne uczenie się – może byłoby w stanie choćby zmniejszyć liczbę osadzonych w zakładach karnych i systematycznie zmniejszać ilość takich zakładów w kraju. Zamykanie więzień przedstawiane jest czasem jako taki „mały sukces” edukacji dla pokoju. Tak zwana psychonautyka jest jednak w całkowitej

sprzeczności wobec doktryny wojny z narkotykami prowadzonej także w Polsce głównie przeciwko użytkownikom narkotyków, czyli przeciwko nieostrożnej młodzieży. Przemoc szkolna i domowa są traumatyczne i są sprawdzianem działania jednostek, publiczności i instytucji. Wojna z narkotykami oznacza alienację ludzi od instytucji, bo zasadniczo mamy w niej do czynienia z przemocą instytucjonalną, czyli z uzbrojonymi biurokratami, którzy „tylko wykonują swoje rozkazy” i tylko przestrzegają prawa. Przy czym warto pamiętać, że amerykańska panika moralna wokół narkotyków była formą represji wobec ruchu pokojowego. W wyniku polityki penalizacji narkotyków młodzi mężczyźni szybko uczą się, że dla władzy zawsze są podejrzani. Szkoła, nawet w czasach pokoju światowego, towarzyszy dzieciom i młodzieży w zdobywaniu doświadczeń (w tym obserwacji) przemocy szkolnej, domowej oraz tej wynikającej z kontaktów z policją.

Problem wprawiania się do zabijania

Rzeczywista sprawczość, której fatalizm Rejman przybliży perspektywą zabijania podczas wojny, w świecie względnego pokoju społecznego jest ważnym kontekstem edukacji pozaformalnej. Myśląc o wojnie pisze on:

Zostaję wtedy postawiony w sytuacji naznaczonej fatalizmem, z której nie ma wyjścia. Żeby ocalić swoje istnienie, muszę jednocześnie narazić swoje człowieczeństwo w akcie zabijania.

oraz

Spod tej nieuchronności nie mogę się oswobodzić, akty zabijania stają się tym samym nieuniknione, ale dopuszczam się ich często, aby bronić swojego domostwa, rodziny, narodu.

W świecie równoległym do tej fikcji wyjątkowych okoliczności mamy rzeczywistą codzienność sytuacji, w których ludzie swoją aktywnością zwiększają ryzyko śmierci innych ludzi. Być może tego typu powyższe rozważania są lub powinny być charakterystyczne dla osób decydujących się na zdobycie i korzystanie z prawa jazdy. Technicznie zogniskowane kursy pozaformalnej edukacji przygotowujące do egzaminów pozostawały dotąd wolne od refleksji nad ich rolą w kształtowaniu liczby osób zabijanych i rannych w wypadkach samochodowych. A skala tego, co od lat odbywa się w Polsce, czyli powyżej 2 tysięcy zabitych i ponad 10 razy tyle rannych, mogłaby być porównywalna z konfliktem zbrojnym. I jeszcze przez lata będzie zapewne przekraczać swoim ogromem to, czego możemy doświadczyć jako skutki katastrofy klimatycznej.

Spójrzmy na problem zabijania jako na problem bezpieczeństwa, przed czym wzbrania się Rejman. W szczególności z perspektywy aktywnych przygotowań do walki, a nie statystycznych skutków codziennych walk. Wówczas również pozaformalna edukacja dorosłych da nam wgląd w skalę zainteresowania techniczną gotowością do konfrontacji fizycznej i pośrednio w poczucie bezpieczeństwa w społeczeństwie. Trzymając się stosunkowo blisko szkoły, warto zwrócić uwagę na to, że infrastruktura sportowa szkół wykorzystywana jest do trenowania sztuk walki i sportów walki. Rozbieżności co do skali popularności i zaangażowania społeczeństwa są znaczne, ale szacunki zaczynają się od kilkudziesięciu tysięcy osób zrzeszonych w samych tylko klubach sportowych. A przecież te przygotowania idą dalej. Następny krok przygotowań na zagrożenie jest związany ze specyficznymi ruchami społecznymi i politycznymi, bo dotyczy przygotowań do konfliktu zbrojnego. Paramilitarne szkolenia grupowe to obszar tradycyjnie związany z prawicowymi ruchami politycznymi. Jednak wieloletnie zaangażowanie państwa polskiego i szkolnictwa wraz ze wzrostem napięć w regionie spowodowały, nie tylko gwałtowny rozwój aktywności obywatelskiej w ramach organizacji paramilitarnych, ale też zmiany skali i wzorów zaangażowania kobiet w szeroko rozumianą obronność (Grzebalska, 2021).

Kreślę ten krajobraz, żeby pokazać to, że Rejmanowskie introspekcje w dylematy moralne figury człowieka wychodzącego naprzeciw drugiego człowieka są idealizacjami. Nie uwzględniają skutków socjalizacji, edukacji patriotycznej, treningów i szkoleń taktycznych, które składają się na wieloletnie formatowanie części społeczeństwa do walki i zabijania. Krajobraz ten zobaczymy jednak innym, gdy zajmiemy się ludźmi uciekającymi lub powracającymi z konfrontacji.

Robienie miejsca ocalałym, ustępowanie i głęboka adaptacja miejsc

Kiedy edukacja dla pokoju zajmuje się problemem przywracania pokoju, a nie problemem eskalacji konfliktów, zobaczymy inne zasoby. W polskim kontekście doświadczyliśmy tego przyjmując uciekinierów przed wojną w Ukrainie. Poziom spontanicznej organizacji pomocy był skutkiem zrozumienia dla potrzeb ludzi, którzy znaleźli się pod ostrzałem. Okazało się, że podstawowe znaczenie miało znalezienie miejsca dla ludzi, ustąpienie części swojego miejsca pod wspólnym dachem oraz fizyczny wysiłek ludzi w przyspieszonym tempie remontujących i adaptujących pomieszczenia do celów mieszkaniowych. Szczególne znaczenie miało otwarcie się szkół, w których spontanicznie dokonywano korekt sposobów nauczania. Co znamienne, te korekty uwzględniały także zmiany w sposobie

omawiania historii relacji polsko-ukraińskich. I nie polegały one na wszczynaniu dialogu z osobami, które potrzebowały emocjonalnego spokoju i nie miały językowych kompetencji (jak to rzeczywisty Inny). Zamiast na dialogu, polegały na wyciszaniu kontrowersji. Kwestią pierwszą okazało się zrobienie miejsca Innemu. Społeczny ruch solidarnościowy w dużej mierze polegał na przesunięciu się ze swoimi historiami i potrzebami, żeby bardzo dosłownie robić miejsce (por. Mendel, 2006; Zielińska, 2016). Ewentualny dialog pojawić się może daleko po tym, jak sobie ludzie wspólnie popłaczą, przygotują razem jedzenie i wzajemnie nauczą języków, czyli popraktują to, co Krzysztof Czyżewski (2019) w kontekście pogranicza nazywa sztuką życia razem lub obcowaniem. Proces duchowego oswojenia się z katastrofą wojny jest przyspieszoną wersję głębokiej adaptacji (*deep adaptation*), w którą wchodzimy także w związku z katastrofą klimatyczną (Bendell, 2016).

Wschodnia granica Polski to także przypadek konfliktu, gdzie tego wymiernego gestu zrobienia miejsca nie wykonano. Na granicy z Białorusią władze państwa polskiego zabroniły ludności pogranicza wykonywania takich gestów, a na swoich funkcjonariuszach wymusiły łamanie prawa międzynarodowego. W takich warunkach podjęta przez ruchy społeczne edukacja dla pokoju przyjęła formę oporu (Czarnota et al., 2021). Przeciwno tej edukacji wykorzystano aparaty propagandowe państwa, łącznie z instytucją szkoły. Wraz z *ad hoc* przeprowadzoną kampanią medialną „Murem za polskim mundurem”, szkolnictwo stało się miejscem lokowania grup dyspozycyjnych, kanalizowania w ich kierunku akcji humanitarnych i legitymizowania inspirowanych militarnie analiz problemów społecznych (Fiałkowska, 2022; Halemba, 2022; Jachira, 2022). Bieżąca ocena wydarzeń na pograniczu może zależeć od tego, czy ma się bliskich służących w grupach dyspozycyjnych. Jednak eskalacja stała się jedyną perspektywą dla konfliktu granicznego, a represje wobec aktywistów ruchów społecznych przyczyniły się do utrwalania polaryzacji społecznej. Konflikt z Białorusią jest emblematyczny dla losów edukacji dla pokoju, jej rozdziału od edukacji patriotycznej i fantazji o zabijaniu w obronie własnej *à la* dociekania *first-shooter experience* Rejmana. Aktywiści mierzą się z realnym cierpieniem w czasie rzeczywistym i próbują ludziom w pułapce przedłużyć życie. Służby kalkulują życie tych ludzi wobec siebie tylko znanych danych wywiadowczych (czytaj: master-planu arcy-wroga) oraz możliwych scenariuszy przyszłości, w których dbać muszą o sprawność swoich instytucji na wypadek konfliktu. Nikt z nich wszystkich nie chce wojny, ale zużywają pokój na diametralnie odmienne sposoby.

Utopie i dystopie edukacji dla pokoju

Rejman swoje analizy umieszcza w szerszym pytaniu o utopię:

Czy możliwy jest taki stan rzeczywistości, w którym nie będę postawiony w sytuacji konieczności zabijania?

Niezależnie od naszego stosunku do utopii, będziemy starali się uczynić ten świat lepszym. Jednak, moim zdaniem, uwalnianie się od konieczności okazania zdolności posługiwania się przemocą polityczną zagraża demokracji. Moje zastrzeżenia budzi kolejność pracy wychowawczej dla pokoju, ponieważ obawiam się, że uwalnianie świata od przemocy zacznie się i skończy na ludziach najsłabszych. Edukacja dla pokoju nie może stać się narzędziem kastrowania społeczeństwa ze zdolności rozumienia, kontrolowania i posługiwania się przemocą. Przemoc pozostaje w dyspozycji nie tylko władzy, jako przemoc instrumentalna, lecz jako przemoc wykluczonych, czyli funkcjonuje w miejsce głosu krytyki, gdy zabraknie politycznego podmiotu, który ich reprezentuje (Wieviorka, 2003). Ucząc pokoju, nie możemy zaczynać od rozbrojenia najsłabszych, czyli zwłaszcza młodzieży wystawionej na działanie policyjnej przemocy, na profilowanie ze względu na wiek, płeć i rasę oraz zaangażowanie polityczne. W szerszym kontekście, groźba politycznej mobilizacji i przemocy wobec osób sprawujących władzę pozostaje ostatnim zaworem bezpieczeństwa porządku demokratycznego. Po przegranych wyborach ludzie ustępują ze stanowisk, zachowując życie. Gdy przestają wierzyć w ustąpienie jako drogę ratunku, to społeczeństwo musi być zdolne im o tym przypomnieć. Najlepiej bez konieczności realizowania zakomunikowanej groźby.

Patrząc z tej perspektywy, potrzebujemy czegoś, co pomoże młodzieży nie oślepnąć od gniewu na co dzień, lecz zachować zdolność mobilizacji. Pokojowy protest jest czymś, co zwraca uwagę władzy, gdy stoi za tym powściągliwość. Pokojowy protest traci na znaczeniu, gdy tylko w takiej formie społeczeństwo potrafi wyrażać swój sprzeciw. Potrzebujemy edukacji, która pozwoli ludziom doprowadzić do de-eskalacji konfliktu, gdy będą tego potrzebowali (por. Kowzan i Szczygieł, 2022). A będą tego potrzebowali, bo organizując się w ruchy społeczne, będą poddawani represjom, w tym także policyjnej przemocy, na którą wysoce kosztownie będzie im odpowiadać przemocą, jakkolwiek by ich ona nie upodmiotawiała politycznie (por. Wieviorka, 2003).

Na zabijanie można spojrzeć jako na ostatni sposób na utrzymanie własnej istotności, co Rejman pomija, a Wieviorka (2003) nazywa przemocą fundamentalną. Przemoc jest ostatnim narzędziem ludzi poniżonych. To jest mechanizm, który chroni ludzi przed tym, by osoby sprawujące władzę nie używały jej z całą mocą.

Zdolność posługiwania się przemocą przypomina ludziom władzy, że mają ciała. Oczywiście lepiej byłoby, gdybyśmy zamiast myśleć o zabijaniu przypominali sobie o tych naszych ciałach spotykając się wszyscy na publicznych basenach, poprzedzając wejście do wspólnej wody bezbronną nagością pod prysznicem. Tak jak robią to w Islandii. Lub spotykając się w saunach, jak robią Finowie. Lub wpadając na siebie na zatłoczonej Agorze, jak podobno robili starożytni Grecy. Bez odpowiednich rytuałów, które spłaszcząby nam hierarchię społeczną, dając względny pokój społeczny, namysł nad pełnym pokojem, światowym, rodzi się w Polsce zawsze wobec politycznego arcy-wroga. Najwcześniej byli to Krzyżacy (Symonides, 1980), a współcześnie USA, a obecnie Rosja. Bez doraźnych korzyści wynikających z zachowania zagrożonego życia być może nie wznosilibyśmy się po ideały edukacji dla pokoju. Jednak to, co będziemy rozumieli pod tym pojęciem, zależy od nas i siły dyskursu edukacyjnego. Warto pamiętać, że największe polskie osiągnięcie dyplomatyczne w tej dziedzinie, czyli „Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju” nie zawiera tych edukacyjnych odniesień, gdy jest odczytywana po angielsku jako „*Declaration on the Preparation of Societies for Life in Peace*”. Fundamentem edukacji dla pokoju pozostanie dychotomia między wojną a pokojem. Jednak zakres zainteresowań i ambicje wytwarzane w tej edukacji potrafią zależeć od drobnych przesunięć znaczeń i (nie)porozumień wśród propagatorów tego potrzebnego świata projektu.

Zamiast podsumowania głód badań

Twierdzenie, że droga do pokoju istnieje i wiedzie przez edukację wymaga dowodów lub choćby zrozumienia terenu, w którym będziemy ją wydeptywać. Dlatego ważna jest diagnoza obecnej sytuacji, w której znajdujemy się jako mieszkańcy Polski. To przestrzeń nie tylko możliwości, ale i ograniczeń, dlatego w ramach tej polemiki z Konradem Rejmanem starałem się wskazać kilka mniej oczywistych punktów zaczepienia dla pracy edukacyjnej. Nieco przy tym przesadnie eksponując różnice między nami jako reprezentantami humanistycznego i krytycznego podejścia do edukacji dla pokoju. Edukacja to robota przynosząca odległe owoce społeczeństwu, więc należy się spodziewać tego, że nasze bieżące próby radzenia sobie w naszej obecnej sytuacji będą wykorzystywane w przyszłości do zapobiegania innym wojnom i budowania pokoiów o innym być może wymiarze. I tak jak nam dzisiaj dawna „Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju” może wydawać się naiwna, tak i nasze współczesne pomysły skazane są na nieadekwatność w przyszłości. Wychwytywanie momentów zrywania się ugruntowanej wiedzy, utraty poczucia sensu antywojennych i/lub pro-pokojowych postaw, a także

wytracania skuteczności dotychczasowych umiejętności i kompetencji wydaje się ważnym zadaniem dla badań w obszarze edukacji dla pokoju.

Z kolei na lokalnym poziomie szkoły ważną rolę w kształtowaniu metod nauczania dla pokoju mogą odegrać nauczycielskie badania w działaniu. Badanie dynamiki relacji między edukacją dla pokoju a działalnością na rzecz pokoju jest kluczowym, ciekawym poznawczo i łatwo dostępnym obszarem nauczycielskich inspiracji. Za Tricią Niesz (2022) możemy przyjąć, że współczesna edukacja dla pokoju jest utrwalonym przez antywojenne ruchy społeczne sposobem w jaki dążą one do swoich celów. Jej treści mogą być celem oddziaływania ruchów społecznych, wymuszających dostosowanie jej do aktualnych wyzwań. Przygotowując społeczeństwo do pokoju możemy liczyć na to, że edukacja dla pokoju stanie się z czasem przestrzenią wyłęgania się nowych idei i obywatelstwa zorientowanego na partycypację w takich ruchach. A to z kolei prowadzić będzie do nieprzewidywalnego w skutkach uczenia się w ruchach społecznych. Wydobywanie tych doświadczeń i transformowanie ich w program nauczania pozwoli na odtworzenie cennej oryginalności polskiego podejścia do kwestii pokoju.

Bibliografia

- Aleksandrowicz, T. R. (2017). Wywiad jako narzędzie w koncepcji nowych wojen. Casus konfliktu ukraińskiego. *Studia Politologiczne*, 43, 165–193.
- Bajaj, M. (2014). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bar-Tal, D., Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557–575. <https://doi.org/10.3102/0034654308330969>
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/17400200601171198>
- Bendell, J. (2016). Deep Adaptation: a map for navigating climate tragedy. *Institute for Leadership and Sustainability (IFLAS) Occasional Paper*, 2. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4166/>
- Boulding, E. (1986). Educating for Peace: A Feminist Perspective on Peace, Research, and Action. *The Journal of Higher Education*, 57(5), 552–554. <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778802>
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33–56. <https://doi.org/10.1177/1541344604270238>

- Czaputowicz, J. (2017). Program i inicjatywy Ruchu „Wolność i Pokój” w zakresie polityki międzynarodowej. *Pamięć i Sprawiedliwość*, 2(30), 179–202. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d00c01ff-a605-4639-bb6d-4367093e634a>
- Czarnota, K., Dąbrowska, A., Fiałkowska, K., Karwan-Jastrzębska, J., Klaus, W., Kosowicz, A. A., Mandelt, M., Mazur, J., Mikulska-Jolles, A., Wesołowski, F. (2021). *Humanitarian crisis at the Polish-Belarusian. Report by Grupa Granica*. <https://www.grupagranica.pl/files/Grupa-Granica-Report-Humanitarian-crisis-at-the-Polish-Belarusian-border.pdf>
- Czyżewski, K. (2019). *W stronę Xenopolis*. Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Fiałkowska, K. (2022). *Obsesja systematyzacji - czyli co o migracjach sądzi Straż Graniczna, ustami swojego generała na wykładzie inauguracyjnym*. <https://www.bbng.org/obsesja-systematyzacji>
- Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.004>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546>
- Grzebalska, W. (2021). Regendering defence through a national-conservative platform? The case of Polish paramilitary organizing. *Critical Military Studies*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/23337486.2021.1977888>
- Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational Theory*, 51(3), 315–336. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00315.x>
- Gur-Ze'ev, I. (2014). Improvisation, Violence, and Peace Education. W: P. P. Trifonas, B. Wright (red.), *Critical Issues in Peace and Education* (s. 104–120). Routledge.
- Habermas, J., Derrida, J. (2003). 15 February 15, or What Binds Europeans Together: a Plea for a Common Foreign Policy, Beginning in the Core of Europe. *Constellations*, 10(3), 291–297. <https://doi.org/10.1515/9781474473132-021>
- Halemba, A. (2022). Europe in the Woods. Reflections on the Situation at the Polish-Belarusian Border. *Ethnologia Europaea*, 52(1), 1–13. <https://doi.org/10.16995/ee.8525>
- Jachira, K. (2022). *Interpelacja nr 30630 do ministra edukacji i nauki w sprawie akcji „Murem za polskim mundurem” organizowanej w polskich szkołach oraz roli ministerstwa i kuratorów oświaty w promowaniu tej inicjatywy oraz inicjatyw podobnych*. Sejm RP. <https://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=CAVF8Y>
- Kowzan, P., Szczygieł, P. (2022). Social movement learning about violence. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1-16. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4308>
- McGlynn, C., Niens, U., Cairns, E., Hewstone, M. (2004). Moving out of conflict: the contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation. *Journal of Peace Education*, 1(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/1740020042000253712>
- Mendel, M. (2006). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 21–37). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Niesz, T. (2022). Education as social movement tactic, target, context, and outcome. W: R. Desjardins, S. Wiksten (red.), *Handbook of Civic Engagement and Education* (s. 68–82). Edward Elgar Publishing.
- Ochmann, P., Wojas, J. (2019). Wojna hybrydowa jako przykład umiędzynarodowionego konfliktu wewnętrznego. *Studia Prawa Publicznego*, 2(22), 101–121. <https://doi.org/10.14746/spp.2018.2.22.5>
- Pyżalski, J., Roland, E. (red.). (2010). *Bullying and Special Needs. A handbook*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi / University of Stavanger. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf
- Rejman, K. (2022). Pedagogika i (nie)istnienie - egzystencjalna refleksja o edukacji i pokoju. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1–25. <https://doi.org/10.34862/tce/2022/11/08/0d94-6j42>
- Resolution adopted by the General Assembly 33/73. Declaration on the Preparation of Societies for Life in Peace. (1978). <http://www.un-documents.net/a33r73.htm>
- Roland, E., Midthassel, U. V. (2012). The Zero program. *New Directions for Youth Development*, 133, 29–39. <https://doi.org/10.1002/yn.20005>
- Romanowska, A. (2009). Szekspir Czesława Miłosza. *Studia Litteraria Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 4(1), 111–128. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/57881>
- Suchodolski, B. (red.). (1983). *Wychowanie dla pokoju*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Symonides, J. (1980). *Wychowanie dla pokoju*. Książka i Wiedza.
- Taleb, N. N. (2013). *Antykruchość: o rzeczach, którym służą wstrząsy*. Kurhaus.
- Thiessen, M. S., Walsh, Z., Bird, B. M., Lafrance, A. (2018). Psychedelic use and intimate partner violence: The role of emotion regulation. *Journal of Psychopharmacology*, 32(7), 749–755. <https://doi.org/10.1177/0269881118771782>
- Wesołowska, E. A. (1993). *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wessells, M. G. (2013). Cosmology, context, and peace education: A view from war zones. W: *Critical Peace Education: Difficult Dialogues* (s. 89–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3945-3_6
- Wieviorka, M. (2003). Violence and the Subject. *Thesis Eleven*, 73(1), 42–50. <https://doi.org/10.1177/0725513603073001003>
- Wolski, J., Drabiński, A. (2022). *Ukraina (Analiza) Tragedia demografii*. Wow - Wolski o Wojnie. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zB3A2okWkGQ>
- Zembylas, M., Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: Dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197–214. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253>
- Zielińska, M. (2016). *Polacy w Reykjavíku: Miejsce, mobilność i edukacja*. Stowarzyszenie Na Styku.
- Żuk, P., Żuk, P. (2018). An 'ordinary man's' protest: self-immolation as a radical political message in Eastern Europe today and in the past. *Social Movement Studies*, 17(5), 610–617. <https://doi.org/10.1080/14742837.2018.146824>